

Die inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffs fordert die bildungstheoretische Reflexion heraus

Jede wissenschaftliche Disziplin arbeitet an der Klärung ihrer Grundbegriffe. Darunter wird der Prozess verstanden, Begriffe so zu bestimmen, dass ihr systematischer Ort im Zusammenhang mit den übrigen Grundbegriffen deutlich wird, dass sie sich zu einer Theorie - Umgebung in Beziehung setzen lassen und sie als orientierende Grundlagen für die Forschungsarbeit eingesetzt werden können. Um auf diesem Wege grundbegriffliche Klärungen wie auch Problemwahrnehmung und -differenzierung leisten zu können erscheint es angebracht, im Horizont empirisch gehaltvoller und praktisch relevanter Theorien auch mit Hilfe bildungstheoretischer Fragestellungen an das Kompetenzparadigma heranzutreten (Vergl. Oelkers, 1985). Der folgende Beitrag möchte auf diesem Wege einen bescheidenen Schritt gehen und dabei Arbeitsaufgaben und Kriterien benennen, mit deren Hilfe dann an anderer Stelle Kompetenzkonzepte ausgewählt, analysiert und auf deren Relevanz für die Praxis hin überprüft werden können.

1 Der Klärungsbedarf liegt in der Sache selbst

In der Wiederaufnahme einer in die 80er Jahre zurückreichenden Grundsatzdiskussion der Erwachsenen- und Berufspädagogik haben Brödel (2002) und Tippelt (2002) in kritischen Fragen gegenüber dem *Kompetenzparadigma* auf Klärungsbedarf hingewiesen, der sich aus den Schwierigkeiten der Abgrenzung von Bildung, Qualifikation und Kompetenz ergibt. Auch Faulstich (2002) weist angesichts eines *grassierenden und problematischen Verlustes theoretischer Klarheit* auf den hochaktuellen grundbegrifflichen Klärungsbedarf hin, um angesichts der drohenden Hegemonie neoliberalistischer Gesellschaftsvorstellungen kritische Potentiale zu entfalten. Mit spitzer Zunge erinnern Geißler und Orthey (2002) an die ungelösten und in den Kompetenzdiskurs hinein verlängerten Fragen der Qualifikationsdebatte und kehren angesichts der die Risiken der Modernisierungsdynamik tragenden Menschen Sinnfragen heraus. Auch Arnold (2002), weist ausdrücklich auf die Unschärfe und die Traditionslosigkeit hin, mit welcher der Kompetenzbegriff heute verwendet wird. Der Diskurs hat an Heftigkeit deutlich zugenommen und offenbart für mich auch die, neben den immer währenden Eitelkeiten des Wissenschaftsbetriebs noch in Fragmenten durchscheinende gemeinsame Anstrengung, Problemverkürzungen zurückzunehmen und zu einem gemeinsamen Grundverständnis leitender Wissenschaftsbegriffe zurückzukehren.

Zunächst möchte ich auf einen möglichen systematischen Ort verweisen, der sich als Einstieg in eine solche gemeinsame Anstrengung geradezu anbietet: Um Problemverkürzungen im Umgang mit Begriffen *Qualifikation* und *Kompetenz* von vornherein zu vermeiden, greife ich deren von ihrer konstituierenden Basis her relationalen, Beziehung(en) implizierenden Charakter auf (Bodensohn, 1994 S. 168 f.). In relationalen Begriffen ist, im englischsprachigen sogar als fester Bestandteil des Adverbs *qualified for...*, *competent for...*, auf das Verhältnis verwiesen, welches zwischen dem Träger bzw. Schöpfer der Kompetenz und den Anforderungen der gesellschaftlichen Umgebung, der Arbeit, der Kultur etc. besteht, und die um Kompetenz ringende Menschen in Subjekt- und Objektbezügen mitgestalten. Jenes Verhältnis, auf dessen Spannung die modernen Persönlichkeits- und Identitätstheorien konstituierend Bezug nehmen, hat die Bildungs-, Qualifikations- und Kompetenzdebatte immer herausgefordert.

Da die Anforderungsprofile gesellschaftlicher Umgebung nicht als Programm in den Menschen angelegt sind, sondern im geschichtlichen Wandel gesellschaftlich über Erziehung, Sozialisation, Arbeit, Ökonomie etc. von Menschen erzeugt und von Menschen an Menschen herangetragen werden, ist *Kompetenz* als Konstrukt *Ausdruck menschlicher Verhältnisse* und weist damit bereits in der Anlage über sich selbst hinaus: Eingebunden in... Ausdruck von... Voraussetzung für... Konsequenz von... usw. Verhältnisse(n) in Menschwerdung, in Erziehung, Sozialisation, Bildung und Ausbildung. Dies wäre unnützlich zu erwähnen, erwüchse daraus nicht

die Notwendigkeit im Sinne Blankertz (1984), Kompetenzkonzepte kritisch im Medium der konstituierenden Verhältnisse zu befragen und dabei auch die Überwindung der unseligen Trennung von Bildung und Ausbildung nicht aus den Augen zu verlieren.

Nicht erst in der gegenwärtigen politischen Diskussion nach PISA steht die Frage im Mittelpunkt, wodurch die krisenhafte wirtschaftliche Situation, deren herausragende Phänomene die Arbeitslosenzahl und die Verschuldung der öffentlichen Haushalte sind, verursacht sei und wie diese abgewendet werden könnten. Der Herstellung von Kompetenz heute und für die Zukunft wird in der Lösung wirtschaftlicher und persönlicher Problemlagen eine zentrale Rolle zugewiesen. Neuere Untersuchungen des BMBF beleuchten gezielt den Zusammenhang der Kompetenzentwicklung durch Lernen im Prozess der Arbeit. Schon Titel und Ort des 1996-2002 laufenden Programms „*Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel (...)*“ weisen auf Aktualität und Bedeutung hin. Der Begriff *Kompetenz* ist in aller Munde und dürfte mit dem der „Nachhaltigkeit“ einer der meistgebrauchten Begriffe bildungspolitischer Argumentationen geworden sein. Ein Ausschnitt an Kompetenzmodellen und –begriffen hat in die Erziehungswissenschaften Einzug gehalten, was in der Literatur hinreichend dokumentiert ist. Und, was gleichfalls Anlass zu diesen Überlegungen war: *Kompetenz* wird zunehmend unreflektiert und synonym mit Bildung und Qualifikation verwandt.

Inflationären Begriffsgebrauch hat es immer gegeben. Auf dem Feld der Allgemeinbildung, deren Verflechtungen mit ökonomischen Prozessen im deutschsprachigen Raum in den letzten 50 Jahren nur sehr zögerlich ins öffentliche, bildungspolitische und damit auch investive Bewusstsein getreten sind, gab es nach 1945 mehrere von Begriffs-Booms begleitete Paradigmenwechsel. Seit 1945 wurden neben dem *Bildungsbegriff* die Leitbegriffe der *Exemplarität*, der *Emanzipation*, *Qualifikation* und *Kompetenz*, der *Entprofessionalisierung*, *Entspezialisierung*, *Entstandardisierung* usw. in verschiedenen Diskussionssträngen ausgebreitet; sie finden sich abgebildet in den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaften, welche sich im Anschluss an die so genannte kritische Wende der 60er Jahre ausdifferenziert hatten. Der bis heute unvermindert andauernde Paradigmenwechsel der vergangenen beiden Dekaden ist der zur *Kompetenz*.

Während nun aber in den Einzeldisziplinen der Soziologie, Psychologie, Berufs- und Betriebspädagogik wissenschaftstheoretische Aufarbeitungen zum Paradigmenwechsel stattfanden, blieb dieser Prozess in den Erziehungswissenschaften zaghafte und scheinbar in den frühen 90er Jahren stecken. Die Allgemeine Pädagogik kam ihrem Anspruch keinesfalls nach, bildungs- und metatheoretisch das verbindende Glied sich ausdifferenzierender Disziplinen der Erziehungswissenschaften zu sein. Nach dem personellen Generationenwechsel nach 1970, begleitet vom Zerfall der großen Entwürfe in ein schier unübersichtliches Feld von Theorien und Ansätzen schien selbst die intersubjektiv wissenschaftlich fundierender Begriffe Bildung und Erziehung verloren. Dokumentiert ist dieser Prozess auch im überschneidenden Gebrauch der Begriffe *Bildung*, *Qualifikation* und *Kompetenz* und im überwiegend unkritischen Umgang mit dem Paradigma der *Schlüsselqualifikationen*.

Zu Beginn der 90er Jahre, als es weit verbreitet war, die Gewichte der bildungspolitischen Postulate durch Rückgriff auf die Schlüssel-Metapher zu unterstreichen, hat sich die Kompetenzforschung sozialwissenschaftlicher Ausprägung längst auf konsistentere Wege begeben: Sie hatte in Deutschland in den 70er Jahren konsequent die Stränge von White, Chomsky, Habermas u. a. aufgenommen und die Potentiale, welche mit der *Arbeit eines erweiterten Qualifikationsbegriffes und des Kompetenzbegriffes* fruchtbar gemacht werden können, freigelegt und systematisch eigene empirisch abgesicherte Forschungsansätze entwickelt.

Wie in vielen wissenschaftlichen Disziplinen verlief die Entwicklung des *Kompetenz-Paradigmas* im Wechsel von breiter theoretischer Reflexion und Focussierungen und ist durch eine zunehmende Ausdifferenzierung der Konzepte gekennzeichnet. Auch diese Feststellung wäre banal, müsste nicht ausdrücklich auf die Hilflosigkeit der Pädagogik verwiesen werden, ähnlich

wie in der Qualifikationsdebatte ein für sie kaum mehr überschaubares Feld auf für die Erziehungswissenschaft relevante Konzepte hin zu analysieren und diese in ihrem eigenen Arbeitsbereich zu überprüfen. Und darin besteht ein wiederkehrendes Desiderat: Analyse, Überprüfung und Beurteilung bedürfen über eine geeignete empirische Basis hinaus der Fragestellungen, Kriterien, der hermeneutischen Arbeit. Zu dieser Arbeit des Begriffes tritt Bildungstheorie in eine hilfreiche Aufgabenstellung ein.

2 Welches Feld wird bildungstheoretisch zu befragen sein?

Hier kann das Feld nur fragmentarisch abgesteckt werden. Kurz gefasst durchlief die Kompetenzdebatte seit den 70er Jahren in Deutschland mehrere Stadien und Stränge, an deren Anfang noch die Rezeption und kritische Verarbeitung des anthropologischen Strukturalismus und Strukturfunktionalismus stand; eine Debatte, welche vor allem von Habermas ab Mitte der 70er Jahre in mehreren Stufen zur „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1988) breit fundiert wurde. Die weiteren Entwicklungen stellen Einengungen des Feldes dar und beziehen sich m. E. mit wenigen Ausnahmen weniger auf die analytische Klärung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen von Kompetenz, als auf Operationalisierungen des Konstruktes in Theorie und Praxis im Medium bestehender -und mächtiger- Wissenschaftsparadigmen. An dieser Stelle seien demonstrationshalber nur drei Beispiele ausgewählt: ein bildungsökonomischer, ein individualpsychologischer und ein erwachsenenpädagogischer Strang:

-Der bildungsökonomische Strang der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: Auf dem Feld der Bildungsökonomie hat sich in Prolongation des im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung lange praktizierten Ansatzes der Flexibilitäts- und Mobilitätsforschung ein ökonomisch zentriertes Verständnis von Qualifikation und Kompetenz herausgebildet. Ausdruck dieses Ansatzes war ab 1974 die gut 20 Jahre anhaltende Debatte um die *Schlüsselqualifikationen* (Mertens, 1974), die Ende der 80er Jahre unter heftiger Kritik eine anthropologisch-pädagogische Wende zur „*Selbsthilfequalifikation*“ (Bunk, 1990) bzw. Kompetenz versuchte. Die Last der Flexibilisierung trägt in diesem Ansatz das Individuum, ohne jedoch vor der Paradoxie gefeit zu sein, dass Qualifikation und Kompetenz nicht automatisch zur Minimierung von sog. *Umstellungs- und Anpassungsfriktionen* beitragen und vor Arbeitslosigkeit schützen (Mertens, 1984). Die Radikalität bildungspolitischer Forderungen von Mertens in These 42 nach einer *2. Alphabetisierung und umfassender Bildungsreform* bleibt unvermittelt. Das ausgewählte bildungsökonomische Paradigma zielt im weitesten Sinne auf Funktionalität in einer *modernen Gesellschaft*, auf Synchronisation von Bildung und Beschäftigung bei gleichzeitiger Entkoppelung der Bereiche, ohne die normativen Implikationen, weißen Flecken und ihren Modernitätsbegriff ernsthaft kritisch zu hinterfragen. Ich nenne es zusammenfassend „*ökonomiezentriert*“.

-Der individualpsychologische Strang der Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB: Im Zuge der Weiterbildung beruflicher Ausbilder haben Calchera und Weber (1990) ein Modell veröffentlicht, welches die Erzeugung von Basiskompetenzen in einen systematischen Ansatz bringt. Sie konzentrieren sich auf die Entfaltung affektiver und kognitiver Strukturen und systematisieren in einem Modell die Kompetenzen *Fähigkeit zur Synthese, Fähigkeit zur Analyse, Selbstständigkeit, Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen, Operationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Urteilsfähigkeit*. Die Autoren bearbeiten das Feld integrativ: Sie entwerfen eine Matrix der Bedingungen für die *Genese der Basiskompetenzen, der bestehenden psychologischen Modelle* für deren Erklärung, *der hemmenden Faktoren* und der *Auswirkungen beim Scheitern*. Das ausgewählte psychogenetische Paradigma zielt im Medium konstruktivistischer Theorieumgebungen im weitesten Sinne auf eine dialogische Selbstkonstruktion des Menschen, von der Entfaltung der affektiven Basis zur Entfaltung kognitiver Strukturen und darüber hinaus zu beruflichen Kompetenzen. Der Bereich der Methodenkompetenz und das Verhältnis des Kompetenzkonstruktes zu *Arbeit* blieb zunächst ausgespart. Der individualpsychologische Strang erfreute sich eines hohen

Integrationsgrades bestehender, vornehmlich psychologischer Theorien. Ich nenne ihn zusammenfassend „*individualitätsgenetisch*“.

-Ein Strang im Medium Erwachsenenbildung: Auf dem Feld der erwachsenenpädagogischen Theorie hat sich seit den 80er Jahren ein eigener Strang der Kompetenzdebatte um die Tendenzen der *Entprofessionalisierung, Entspezialisierung und Entstandardisierung* entwickelt, welcher in seinen Anfängen von Schlutz und Siebert (1988) in Beiträgen der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1987 dokumentiert wurde. Dieser Strang nimmt in seiner aktuellen Ausprägung sehr wohl im Sinne eines pragmatischen Problemlösungsinteresses gesellschaftliche Tendenzen auf, bleibt jedoch von sozial- und kulturwissenschaftlichen Fundierungsbestrebungen weitgehend unberührt. Im weitesten Sinne zielen seine Publikationen über die Orientierung an Erwerbsarbeit hinaus auf unterschiedlichste Tätigkeits-, Lebens- und Problemlagen, was sich bereits in einer Veränderung der Arbeits-Semantik andeutete: Beziehungsarbeit, Trauerarbeit, Familienarbeit, sozialintegrative Eigenarbeit usw. Dieser Strang führt den wissenschaftlichen Diskurs u. a. in der aktuell von E. Nuissl, Schiersmann & Siebert herausgegebenen Reihe *REPORT* des Deutschen Volkshochschulverbandes. Ich nenne den Strang zusammenfassend „*problemzentriert*“.

Wie in dieser kurzen Auswahl bereits zu erahnen ist, gliedert sich das bildungstheoretisch zu befragende Feld in unterschiedlichste Positionen, die offene und verdeckte Annahmen und Verflechtungen äußern bzw. vermuten lassen. In den herausgegriffenen ökonomie-, individual- und problemzentrierten Strängen ist bereits aus der Kurzbeschreibung zu erwarten, dass offene und verdeckte Annahmen als förderliche und / oder hinderliche Prämissen in das Konstrukt der Kompetenz eingehen und dann aus den darauf aufbauenden bildungsplanerischen, pädagogischen, didaktischen etc. Ansätzen wieder heraustreten.

Die Berechtigung dieser Erwartung ist in der Literatur gut belegt. Auf das breite Feld der Qualifikationsforschung bezogen haben u. a. Dederling und Schimming (1984) in einer viel beachteten vergleichenden Studie den bildungsökonomischen Ansatz der arbeitsmarktorientierten Flexibilitätsforschung des IAB (Nürnberg), den industriesoziologischen Ansatz der Qualifikationspolarisierung des SOFI (Göttingen), den betriebssoziologischen Ansatz der tätigkeits- und personenbezogenen Qualifikationen des ISF (München), den berufssoziologischen Ansatz der Entberuflichung der Qualifikationsstrukturen des SFB (München) und den arbeitspsychologischen Ansatz der Handlungsstrukturanalyse von Volpert und seinen Mitarbeitern kriteriengeleitet untersucht und dabei u. a. die Wirkung förderlicher und hinderlicher Prämissen für arbeitsorientierte Bildungskonzepte nachgewiesen.

3 Bildungstheoretische Fragestellungen ermöglichen eine kritischen Annäherung.

Welcher Gestalt könnte bildungstheoretische Reflexion von *Kompetenzen* sein und woran kann diese ansetzen? Wie in der Literatur nachzuvollziehen ist, wird die Aufgabenbestimmung bildungstheoretischer Reflexion sehr unterschiedlich vorgenommen. Bei den von Bodensohn (1994) als Referenz ausgewählten Autoren sind verschiedene Elemente bildungstheoretischen Arbeitens angesprochen: Orientieren, zentrieren, zurückbinden, regulieren, normenkritisch denken, Gesellschaft und Voraussetzungen analysieren, Herrschaft brechen, Emanzipieren, Desiderata aufgreifen etc. Nach Dietrich Benner beinhaltet eine bildungstheoretische Reflexion, dass die Aufgaben und die Zweckbestimmung der pädagogischen Praxis zur Diskussion stehen. In diesem Zusammenhang bringt nach Benner die *"Theorie der Bildung ebenso wenig wie das pädagogische Handeln die Aufgaben und Zwecke pädagogischen Handelns hervor, sondern bemüht sich um eine Analyse und Beurteilung der zunächst immer schon vorgegebenen Aufgabe und Zweckbestimmung pädagogischer Interaktion, der als konstitutives Prinzip der individuellen Seite pädagogischen Denkens und Handelns dasjenige der Bildsamkeit und als regulatives Prinzip der gesellschaftlichen Seite der Pädagogik die Idee eines nicht - hierarchischen Verhältnisses der Einzelpraxen ausdifferenzierter Humanität zugrunde liegt."* (Benner, 1991 S. 123) Dies hat zur Folge, dass bildungstheoretische Reflexion

am Ort der Aufgabe immer neu zu bedenken und abzugrenzen ist. Sie bedarf der Definition des konkreten Aufgabenverständnisses und der Auswahl der arbeitenden Kriterien. Ich möchte zuerst mögliche Aufgabenstellungen folgendermaßen zusammenfassen:

3.1 Bildungstheorie möchte nach eigenem Anspruch einerseits analytisch die Klärung der Vorverständnisse leisten.

Darunter fallen beispielsweise die Vorverständnisse anthropologischer, gesellschaftlicher und ökonomischer, erkenntnistheoretischer und wissenschaftstheoretischer Natur. Andererseits soll Bildungstheorie die regulativen Wünsche nach Verbesserung der Verhältnisse wahrnehmen und unterstützen. Darunter fällt z.B. die Vorstellung, durch geeignete Maßnahmen zu einer Verbesserung der Kommunikation, Ökonomie, Gesellschaft usw. zu gelangen. Vorverständnisse und Vorstellungen über mögliche Wege zeigen sich unauflösbar verschränkt: Anthropologische, soziale, politische etc. Prämissen der *Kompetenz* aufzudecken wird folglich zur bildungstheoretischen Grundlagenarbeit. Die Reflexion der Prämissen geht ein in die Relevanzkriterien zur Auswertung von Forschungen zur *Kompetenz*.

3.2 Bildungstheorie möchte einen Beitrag zur Selbstreflexion leisten

Bildungstheorie soll einerseits analytisch die Ziele und Zwecke *Kompetenz-orientierten* Nachdenkens aufklären helfen - und andererseits regulativ Hilfestellung zur Bestimmung der dann zu ergreifenden Bildungs- und Förderaufgaben geben. Aber mit größter Vorsicht: Die Formulierung bildungstheoretischer Dogmatik, normative Entwürfe, das Weiterreichen, Verstärken oder auch Verschleiern normativer Implikationen gilt es unter allen Umständen zu vermeiden. Der Diskurs gewinnt scheinbar an Qualität in nüchterner und distanzierter Sachlichkeit, da wir unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen jederzeit auf emotionsgeladene Stellen stoßen, deren Kräftefeld die Möglichkeit der Reflexion stören.

3.3 Bildungstheorie möchte aufklärende und interpretative Hilfestellungen leisten

Bildungstheorie kann sich im besonderen Maße um gewachsene Defizite, Desiderata, weiße Flecken etc. bemühen. Auch wenn es darum geht, die Anforderungssituationen und die Problemlagen des Lebens auf einen "Nenner" zu bringen, kann Bildungstheorie nicht abseits stehen. Die Fähigkeit der bildungstheoretischen Selbstreflexion wird dann in ein Aufgabenverständnis münden, welches sich den Problemlagen der Menschen zuwendet, das in Wertschöpfung, Produktion, Reproduktion und den ganzen ökologischen Verschränkungen menschlichen Tuns unablässbare Rahmenbedingungen von Kompetenz erkennt und deren eventuelle Vernachlässigung herausstellt.

3.4 Bildungstheorie möchte im normativen Sinne in der Vermittlung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen ethisch zentrierend, ausgleichend und regulierend wirken. Dies bedeutet an konkreten Arbeitsaufgaben:

a) Die Rückbindung von Kompetenzkonzepten auf die u. Umständen verdrängte Gesellschaftlichkeit. So stellt sich die Frage nach der Geschichtlichkeit und nach den wesenhaften Umständen der Konzepte der Kompetenz in Form der ökonomischen, kulturellen etc. Verfassung. Wie wirkt sich das krisenhaft verschlechternde Weltmarktgeschehen auf Allgemeinbildungskonzepte aus? Welche Verfassung von Wirtschaft, welche Visionen von Betrieb und Mitarbeitern wachsen auf dem Boden der Globalisierung und welche Rolle wird der Arbeit, den Menschen und deren Kompetenzen dabei zubemessen?

b) Die analytisch differenzierte Wahrnehmung individueller und gesellschaftlicher Prinzipien, die der pädagogischen Interaktion zugrunde liegen, z.B. eine Berücksichtigung der "Bildsamkeit",

ergänzt durch die Absicht, den Subjekten in ihrer Kommunikation und Interaktion mit anderen Offenheit, Beteiligungsmöglichkeiten, Mitwirkungskompetenzen u. v. mehr zu sichern. Steht diese in Spannung zu der analytisch freigelegten "gesellschaftlichen Bestimmung des Menschen", in deren regulativer Verkürzung in den sich bildenden Subjekten Träger gesellschaftlich wünschenswerter Kompetenzen, Rollen, Eigenschaften gesehen werden ?

c) Die analytische Klärung Bedingungen der Vermittlung zwischen individueller und gesellschaftlicher Bestimmung des Menschen, ethische Grundwerte, materielle Ausstattung, soziale Durchlässigkeit etc.- und andererseits das Aufspüren der spezifischen Stellen der Allgemeinbildungskonzepte, an denen sich offen oder verschleiert die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit ereignet.

4. Analyse und Beurteilung bedürfen wissenschaftlicher Kriterien

Damit an geeigneter Stelle Kompetenzkonzepte bildungstheoretisch bearbeitet werden können, sind konkrete Kriterien zu nennen. Sie berühren Fragestellungen, mit denen sich die Pädagogik seit Anbeginn in immer neuen Ausprägungen befasst hat und die in sozialwissenschaftlichen Fragestellungen hilfreiche Ergänzungen erfahren haben. Fundstellen werden erwartet in den Inhaltsbereichen

- der Bedeutung der Kompetenz für die Entfaltung des Menschen,
- der Unterscheidung von Kompetenz und anderen Einflussnahmen auf das Werden der individuellen Persönlichkeit, etwa von Erziehung, Training oder Qualifizierung,
- der Beachtung der mit Kompetenz angesprochenen Situationen und Prozesse, in denen sich der Mensch als Mensch bewähren soll,
- der bewussten semantischen Differenzierung dessen, was unter Kompetenz verstanden wird, aus welchen Normen sie legitimiert wird, welches Menschbild dahinter gesehen wird, welche politische Optionen, welche inhaltliche Konkretionen,
- der Formulierung der "Dispositionen" des Menschen, die gefördert oder geformt werden sollen,
- der Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen Mensch und bildenden Einflüssen, Kontext etc.,
- der Berücksichtigung der funktionalen Aspekte der Kompetenzen in Unterscheidung zur Selbstbildung,
- die Berücksichtigung der „alternativen“ Bereiche von Kompetenz, welche angesichts der Lasten gesellschaftlicher Entwicklungen notwendig sein können: Technikfolgenwirkungen, Umgang mit Negativfolgen der Flexibilität, Umweltkompetenz, Wahrnehmung von Recht und Unrecht, Verarbeitung von Informationen in Zusammenhängen, Umgang mit der Zeit aufgrund des Phänomens der gesellschaftlichen Beschleunigung, um nur einige Beispiele zu nennen.
- die Berücksichtigung wissenschaftlicher Relevanzkriterien, welche helfen, mit dem immer unübersichtlicher werdenden sozialwissenschaftlichen Forschungen umzugehen.

Ich hatte bereits unter 3b) darauf hingewiesen, dass in diesem Arbeitsschritt keinesfalls intendiert sein kann, eine bildungstheoretische Dogmatik zu rekonstruieren, von der her dann eine Bewertung der unter dem Leitbegriff *Kompetenz* erarbeiteten Bildungskonzepte vorzunehmen wäre. Das zu knüpfende Netz muss anderer Natur sein, um einen Focus in der Breite der Thematik einzustellen, ohne die Möglichkeit der örtlichen Sondierung zu vernachlässigen. Bildungstheoretische Analyse und Beurteilung soll sich auf die systematisch vergleichende Sicht von Kompetenzkonzepten konzentrieren. Aus den o. g. Berücksichtigungen lassen sich 10 Gruppen von Kriterien differenzieren:

a) Das Kriterium der anthropologischen Bezüge: Damit ist zu unterscheiden, welche Bedeutung für die Entfaltung des Menschen der Kompetenz zugewiesen wird. Das Mensch-Bild wird darauf zu überprüfen sein, ob der Mensch als Subjekt den Prozess seiner Kompetentwerdung gestalten kann, ob er auf diesem Weg kalkulierbares Objekt ökonomisch geleiteter Prozesse

wird oder ob ihm eine andere Perspektive bzw. eine Offenheit bleibt. Unterscheidend ließe sich auch herausfinden, ob sich durch das ausdifferenzierte Schema der Kompetenzen und deren Gehalte noch auf eine "Mitte" menschlicher Existenz schließen lässt, und wenn, wo dieser Mittelpunkt gedacht wird.

b) Das Kriterium unterschiedlicher Einflussnahme und Förderung: Damit kann festgehalten werden, wie Kompetenzförderung von anderen Einflussnahmen auf das Werden der individuellen Persönlichkeit, von Bildung, Erziehung, Training oder Qualifizierung, unterschieden wird. Individualisierte und kontextbezogene Kompetenzkonzepte werden zu unterscheiden sein, sofern sie einen Umschlag in eine neue Qualität von Lernkonzepten ausdrücken. Dazu ist es notwendig, andere Einflussnahmen auf das Werden der individuellen Persönlichkeit, etwa von Erziehung und Training zu unterscheiden und nach Begründungen zu fragen.

c) Das Kriterium situativ-handlungsbezogener Rückbindung von Theorie und Praxis: Mit diesem Kriterium kann geklärt werden, in welchen Situationen, bzw. im Hinblick auf welche Prozesse, in denen sich der Mensch als Mensch bewähren soll, auf Kompetenz und kompetenzfördernde Maßnahmen Bezug genommen wird und was die bestimmenden Größen dafür sind. Werden konkrete Verantwortlichkeiten benannt, in denen sich der Mensch als Mensch bewähren soll ?

d) Das Kriterium semantischer Differenzierung: Damit kann unterschieden werden, in welche semantischen Hinsichten sich der in Kompetenzkonzepten verwendete Bildungs- und Lernbegriff differenzieren lässt, welches in semantischer Hinsicht wissenschaftliche Umgebung, legitimierende Norm, anthropologische Bezüge, politische Optionen, inhaltliche Konkretionen sind.

e) Das Kriterium konnotativer Umgebung: Damit kann geklärt werden, welche Konnotationen sich im Gebrauch des Kompetenzbegriffes jeweils einstellen. Führen diese Konnotationen etwa zu Überschneidung mit benachbarten Konstrukten oder bleibt Unterscheidendes erkennbar? Lässt sich mit Hilfe der apriorischen Bedeutung von Begriffen Licht in die Vielzahl der mitschwingenden Töne, Konzepte, Ideen etc. bringen ?

f) Das Kriterium der Ziel-Mittel-Relation: Damit kann unterschieden werden, welche Dispositionen des Menschen mit Kompetenzen gefördert bzw. geformt werden sollen, und was Fördermittel sind.

g) Das Kriterium der Wechselwirkung von Mensch und bildenden Einflüssen: Damit kann geklärt werden, in welcher Wechselwirkung Mensch und kompetenzfördernde Einflüsse gesehen werden.

h) Das Kriterium der Unterscheidung von Selbst-Bildung und Funktionalität: Damit kann unterschieden werden, ob die Genese von Kompetenzen "Selbst-Bildung", ordnende und gestaltende Einfügung des Selbst in Kultur und Natur ist, oder ob diese Genese auch funktional gedacht wird. Welche Funktionen werden dabei der Kompetenz zugemessen?

i) Das Kriterium der Berücksichtigung alternativer Kompetenzen: Oskar Negt (1985) gab in einem frühen Stadium der Kompetenz-Diskussion den Anstoß, bewusst alternative Kompetenzen zu beachten. Er folgert deren Notwendigkeit aus der geschichtlichen Entwicklung der Arbeit. Wenngleich der normative Gehalt dieses Kriteriums beachtet werden muss, kann damit unterschieden werden, ob

-der Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität berücksichtigt werde, wie sie von Prozessen wie der Beschleunigung der Mikroelektronik ausgehe,

-neue Arbeitskompetenz berücksichtigt sei, „keine bloßen und großen Entwürfe, sondern praktisches alternatives Denken, konkrete Utopie an bestehenden Tätigkeiten“,

-ökologische Kompetenz berücksichtigt werde, d.h. der pflegliche Umgang mit unserer äußeren und inneren Natur, und ob

-Zusammenhänge gestiftet werden, die geschichtliche Kompetenz, d.h. die Herstellung von historischem Bewusstsein, um dem Verlust der Vergangenheit entgegenzuwirken, um "Aufnahme und Verlängerung von Traditionen in die Zukunft." (O. Negt, 1985)

j) Das Kriterium wissenschaftlicher Konsistenz im Sinne kritischer wissenschaftlicher Relevanzkriterien (Vergl. Holzkamp, 1972 S. 11 ff). Darin lassen sich, natürlich an dieser Stelle nur sehr verkürzt, vier Klassifizierungen nutzen, welche zu Analysen von Kompetenzkonzepten fruchtbar herangezogen werden können:

-der Grad der Bestätigung empirischer Annahmen in der Kompetenzforschung: Der Bestätigungsgrad und das empirische Handwerkszeug zu dessen Bestimmung sind im Laufe der letzten Jahrzehnte zu festen Größen wissenschaftlicher Gewichtung geworden,

-der Integrationsgrad der übergeordneten Theorien von Kompetenzkonzepten. Dieser stellt die Vielfalt der in Kompetenzen angesprochenen realen Gegebenheiten dar und bemisst somit die Zusammenhang stiftende Leistung von Kompetenzkonzepten,

-die Repräsentanz bzw. der Grad der inneren Relevanz von Kompetenzkonzepten, womit die Aussagekraft der empirischen Befunde für die übergeordneten Theorien bezeichnet wird, und letztlich

-die äußere Relevanz von Kompetenzkonzepten, welche mit Einflussgrößen außerhalb der formalen Wissenschaftslogik zu tun hat, beschreibbar mit Hilfe der angestrebten Problemlösungen, dem Auftragszusammenhang, den Forschungs- und Erkenntnisinteressen, den Verwertungs- und Einsatzmöglichkeiten etc. .

Bis an diese Stelle ist in einem ersten Schritt das Netz geknüpft, mit Hilfe dessen die bildungstheoretische Annäherung an Konzepte der Kompetenz in aller Vorsicht gewagt werden kann. Noch fehlen jedoch Kriterien, welche sich zur Auswahl von zu untersuchenden Kompetenzkonzepten heranziehen lassen.

5 Vorschläge für Kriterien zur Auswahl bildungstheoretisch zu reflektierender Kompetenzkonzepte

Es kann keinesfalls Ziel der Analyse sein, die gesamte Bandbreite der Kompetenzkonzepte zu analysieren und zu beurteilen. Vielmehr wird eine erste Grobauswahl von Konzepten notwendig sein, welche sich durch eine besondere Relevanz für bzw. Nähe zum jeweiligen Praxisfeld auszeichnen. Frühe Kindheit, Schulen, Unternehmen, Rekreationsbereich, Gesundheits- und Pflegebereiche stellen Praxisfelder mit recht unterschiedlichen Anforderungsprofilen dar, welche hilfreich als Auswahlkriterium mit herangezogen werden können. Nach Vorentscheidungen in diesem Sinne können (Vergl. Dederling und Schimming, 1984 S. 99 f.) zwei Gruppen von Auswahlkriterien angewandt werden: Zum einen *der wissenschaftliche Stellenwert* und zum anderen *die praktisch-politische Bedeutung für die Bildungsplanung*.

Leitende Auswahlkriterien für den wissenschaftlichen Stellenwert sind bei Dederling und Schimming *der empirische Gegenstandsbezug*, d. h. die in den Ansätzen enthaltenen Aussagen zu aktuellen Anforderungen und Strukturen sowie zu deren weiterer Entwicklung. Weiteres Kriterium wissenschaftlichen Stellenwertes sind *die paradigmatischen Kernvorstellungen* der Ansätze, *deren wissenschaftliche Kontinuität und Konsistenz, der Begründungszusammenhang, die Forschungstradition und die Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs*.

Leitende Auswahlkriterien mit praktisch politischer Orientierung sind *die Rolle der Konzepte in*

der bildungspolitischen Diskussion als Bezugsgrundlage inhaltlicher Bildungsplanung und die pädagogische Orientierung der Konzepte.

Mit dem Vorschlag von Kriterien für die Auswahl der Untersuchungsgegenstände sind in einem ersten Bogen Arbeitsgrundlagen bildungstheoretischer Analyse und Beurteilung von Kompetenzkonzepten herausgestellt worden. Diese konnten nicht allein aus dem traditionell bildungstheoretischen Kontext gewonnen werden, sondern auch durch die Berücksichtigung anderer vergleichender Untersuchungen im Kontext der Qualifikationsforschung. In der konkreten Forschungsarbeit wird sich erweisen müssen, welches Mehr an Einsichten für Theorie und Praxis auf diesem Wege erarbeitet werden können.

Abstract

Die große Vielfalt der Kompetenzkonzepte und der zunehmend unreflektierte Gebrauch der in deren Medium gebrauchten Begriffe fordert den Erziehungswissenschaftler heraus, mit Hilfe bildungstheoretischer Reflexion einen Beitrag zur Klärung von Grundbegriffen zu leisten. Der Klärungsbedarf kommt aus der Sache selbst: Die teilweise heftig geführte Debatte um Qualifikations- und Bildungskonzepte der letzten 50 Jahre prolongierte Ungelöstes in die Kompetenzkonzepte hinein. Schon an einfachen Beispielen werden Prämissen und Paradigmen sichtbar, die sich bereits in der Qualifikationsdebatte förderlich oder hinderlich entfaltet haben. Bildungstheorie möchte einen Beitrag zur Selbstreflexion leisten und bietet aufklärende, interpretative Hilfestellung in der hermeneutischen Arbeit mit dem Kompetenzbegriff. „Analyse und Interpretation“, im besten Falle „Unterscheidungen“, bedürfen der wissenschaftlichen Kriterien, die Bildungstheorie in den klassischen Bereichen von A = „anthropologische Bezüge“ bis Z = „Ziel-Mittel-Relation“ bereit hält. Zeitgeschichtlich aktuelle Kriterien, die aus dem normativ-regulativen Interesse der Bildungstheorie gewonnen werden können, runden das bildungstheoretische Instrumentarium ab. Kriterien kritisch-sozialwissenschaftlicher Relevanz fundieren den Interpretationsrahmen von Kompetenzkonzepten ebenso wie Kriterien zur Auswahl von Konzepten, die es bildungstheoretisch zu untersuchen lohnt.

The inflationary application of the competence concept provokes reflection in terms of educational theory

The great variety of competence concepts and the increasingly unreflected use of concepts in their medium challenge the educationalist to contribute to the clarification of fundamental concepts by making reflections from the viewpoint of educational theory. The need for clarification is founded on the subject-matter itself: Heated debates on concepts related to the training of qualifications and educational concepts over the past fifty years have prolonged unsolved issues, now extending into competence concepts. Even simple examples make priorities and paradigms visible which have already unfolded themselves as either stimulating or hampering in the debate on the training of qualifications. Educational theory aims to contribute to self-reflection and offers informative, interpretative help in the hermeneutic work with the competence concept. "Analysis and interpretation", or "distinguishing elements" in the best of cases, require scientific criteria, which educational theory provides in classic areas ranging from A = "anthropological connections" to Z = "end-means-relation". The set of instruments applied in educational theory is rounded off by state-of-the-art criteria which may be obtained from the educational theory's normative-cum-regulative interest. The interpretation framework of competence concepts bases on criteria with relevance for critical social sciences as well as on criteria for the selection of concepts worthy of analysis by educational theory.

Anschrift des Verfassers: Dr. Rainer M. Bodensohn, Karl-Sauer-Straße 5, 76829 Landau. Tel.: 0049 (0) 6341-81657

E-mail: bodensohn@uni-landau.de

Bodensohn ist Akademischer Oberrat am Inst. für Allg. Didaktik der Universität Koblenz-Landau in Landau und Leiter der Schulpraktischen Studien in Landau

Dieser Artikel wurde erstellt für das Themenheft „Kompetenzen und Kompetenzmessung“ der Zeitschrift für emp. Pädagogik, Periodikum des Zentrums für empirische Pädagogische Forschung in Landau 2002

Literatur:

- Arnold, R. (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In E. Nuissl, Ch. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *REPORT 49* (S. 26-38). Bielefeld: Bertelsmann.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim / Basel: DSV.
- Blankertz, H. (1984). Bildung – Bildungstheorie. In Ch. Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung* (S. 65 - 69). München: Piper. Nach Blankertz müsste deshalb Bildungstheorie "...den politisch- gesellschaftlichen Anspruch aufnehmen, ihn im gleichen Zug aber auch brechen, indem sie ihn zurückbezieht auf die Bedingungen der ökonomisch begründeten Herrschaft von Menschen über Menschen und gerade dieses zum Bewusstsein bringt. Darin wäre die der deutschen Bildungstheorie seit Humboldts Tagen immanente Unterscheidung von Bildung und Ausbildung >aufgehoben< im doppelten, Hegelschen Sinne des Wortes, nämlich bewahrt als Urteilkriterium, überwunden aber als getrennt verlaufende Lernprozesse." (Das. S. 68)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) (Hrsg.). (2001). *Berufsbildungsbericht 2001*. Bonn: bmb+f.
- Bodensohn, R. (1994). *Didaktisierung der Arbeitswelt*. 2. Auflage. Landau: Verlag edition-bodensohn.de.
- Brödel, R. (2002). Relationierungen der Kompetenzdebatte. In E. Nuissl, Ch. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *REPORT 49* (S. 39-47). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bunk, W. 1990: Schlüsselqualifikationen, anthropologisch - pädagogisch begründet. In: K.-H.-Sommer (Hrsg.), *Betriebspädagogik in Theorie und Praxis* (S. 175 – 179), Esslingen: Verlag DEU GRO.
- Calchera, F. & Weber, J. Chr. (1990). Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen / Schlüsselqualifikationen ?Themenheft?. In Bundesinstitut für Berufsbildung (1990) (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 116
- Dederling, H. & Schimming, P. (1984). Qualifikationsforschung und arbeitsorientierte Bildung. In *Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung*, 69. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Faulstich, P. Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In E. Nuissl, Ch. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *REPORT 49* (S. 15-25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Geisler K. A. & Orthey, F. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In E. Nuissl, Ch. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *REPORT 49* (S. 69-79). Bielefeld: Bertelsmann.
- Habermas, J. (1981/1988). *Theorie des Kommunikativen Handelns*. 2 Bände. Frankfurt: edition suhrkamp.
- Holzkamp, K. (1972). *Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten* (S. 11 ff). Frankfurt: Fischer.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In *Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 1, 36 – 43.
- Mertens, D. (1984). Das Qualifikationsparadox. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 84, 439-456.
- Negt, O. (1985). Alternative Schlüsselqualifikationen. In Siebert, H. (Hrsg.). (1985): *Identitätslernen in der Diskussion* S. 23. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband DVV.
- Oelkers, J. (1985). *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht* (das Vorwort). Darmstadt: WBG.
- Schlutz, E. & Siebert, H. (Hrsg.). (1988). *Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Bremen, Tagungsberichte der Universität Bremen 17. Bremen: Universität.
- Tippelt, R. (2002). Qualifizierungsoffensive oder Bildungsziele. In E. Nuissl, Ch. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *REPORT 49* (S. 48-58). Bielefeld: Bertelsmann.